

На правах рукописи

КАНДЫБОВИЧ Лилия Викторовна

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

Специальность 19.00.13 - психология развития, акмеология

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Москва - 1999

Работа выполнена на кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации.

Научный руководитель - заслуженный деятель науки РФ,
доктор психологических наук, профессор
Деркач Анатолий Алексеевич.

Официальные оппоненты:

- доктор психологических наук
Синягина Наталья Юрьевна,
- кандидат психологических наук
Пискунова Татьяна Николаевна

Ведущая организация - Калужский государственный педагогический университет
им. К. Э. Циолковского

Защита состоится 25 февраля 1999 года в _____ часов на заседании диссертационного совета Д-151.04.21 по психологическим и педагогическим наукам в Российской академии государственной службы при Президенте РФ по адресу: 117606, Москва, пр. Вернадского, 84, 1-ый уч. корп., ауд. №3350.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке РАГС.

Автореферат разослан "_____" января 1999 года

Ученый секретарь
диссертационного Совета,
доктор психологических наук

В. Г. Асеев.

I ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность проблемы исследования. Социально-экономические процессы, развернувшиеся в современном обществе, предъявляют повышенные требования к профессионализму специалистов всех уровней. В условиях подготовки к педагогической деятельности эти требования конкретизируются в подготовленности молодых специалистов к решению практических задач, стоящих перед школьным педагогическим коллективом, ориентированности их на конструктивное преодоление трудных ситуаций в профессиональной деятельности.

С этих позиций особую значимость приобретает период профессиональной адаптации. Именно в это время происходит соединение на практике требований профессии к человеку и его возможностей. От успешности деятельности в этот период во многом зависит укрепление профессиональной мотивации, дальнейшее профессиональное и личностное развитие субъекта деятельности.

В сложном, многогранном и противоречивом процессе профессиональной адаптации особое место занимают вопросы, связанные с профессиональным самосознанием педагога, его профессиональной позицией, системой профессиональных ценностей и отношений.

Значимость подобного подхода к проблеме профессионализации во многом обусловлена, во-первых, повышенной ответственностью и сложностью задач, стоящих перед молодым педагогом, выполнение которых требует опоры на личные и профессиональные позиции и системы ценностей; во-вторых, дефицитом научно обоснованных разработок эффективного воздействия на процесс становления профессионального самосознания в период профессиональной адаптации. В связи с этим особый интерес представляют методики, основанные на личностном подходе к образованию педагогических кадров, а также на изучении проблем профессионального самоопределения молодых учителей, развития мотивации, потребностей и педагогических способностей; в-третьих, качественными изменениями психологической науки,

выходом в более широкие области человекознания. Новые направления требуют особой методологической базы и опоры на достоверный эмпирический материал.

Состояние научной разработанности проблемы. В последние годы становление профессионального самосознания молодого учителя рассматривалось при изучении профессионализации личности учителя. Формирование операционной сферы субъекта деятельности стоит в центре исследований Т.И. Артемьевой, Д.Н. Завалишиной, Е.Л. Ильина, Н. П. Нечаева, В. Д. Шадрикова и др. Развитию мотивационной сферы в процессе профессионального развития личности уделяется большое внимание в работах Б. Г. Ананьева, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, В.И. Ковалева, В.Э.Мильмана и др. Проблемам профессионального самоопределения посвящены работы Е. А. Климова, Т. В. Кудрявцева, Ю. П. Поваренкова, А.В. Сухарева, П. А. Шавира и др.

Особую значимость для настоящего исследования представляют работы Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Бодрова, А.А. Деркача, А.А. Кроника, А.К.Марковой описывающие профессионализацию как целостный, непрерывный процесс. В рамках этих подходов изучаются проблемы, связанные с развитием самосознания, выявлением возрастных особенностей самосознания личности, определением психологических условий формирования самосознания (Л. И. Божович, А. В. Захарова, И. С. Кон, А.К.Маркова, Л.М. Митина, И. Н. Семенов, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, Е.В.Шорохова). Выводы из проведенных исследований использовались в работах О. М. Анисимовой, Е. М. Бобровой, И. В. Вачкова, Л. Н. Захаровой, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. И. Липкиной, Т. С. Поляковой, А. А. Реан, Л. А. Рыбак, В. И. Слободчикова и послужили основой для изучения профессионального самосознания педагога.

Вместе с тем можно констатировать недостаточную разработанность данной проблематики в конкретных условиях профессиональной деятельности учителя.

Таким образом, актуальность проблемы и ее недостаточная научная разработанность предопределили объект, предмет, цели и задачи диссертационного исследования.

Цель исследования - выявить психологические условия становления профессионального самосознания молодого педагога в ходе его адаптации к профессиональной деятельности.

Объект исследования - личность и профессиональная деятельность молодого учителя.

Предмет исследования - особенности становления профессионального самосознания педагога в период его адаптации к профессиональной деятельности, а также психологические условия диагностики и коррекции изучаемого процесса.

Гипотеза исследования:

Содержанием процесса становления профессионального самосознания является разрешение ситуаций затруднения с высоким уровнем неопределенности в профессиональной деятельности за счет рефлексивных процессов. Результатом этого процесса выступают новообразования в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах профессионального самосознания педагога. Психологическая коррекция затруднений в развитии структурных феноменов профессионального самосознания средствами специального комплекса методов окажет позитивное воздействие на развитие профессионального самосознания молодого учителя.

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретический и эмпирический анализ процесса становления профессионального самосознания педагога в период его адаптации к профессиональной деятельности.
2. Выявить особенности развития структурных компонентов профессионального самосознания учителей с различными уровнями адаптации к профессиональной деятельности.

3. Определить психологические условия становления профессионального самосознания молодого педагога.

4. Осуществить мониторинг в системе становления профессионального самосознания молодого учителя, а также систематизировать и внедрить полученные в ходе исследования результаты в виде специальных учебных курсов, программ, учебных и методических пособий, методик по изучаемой проблеме.

Методологическую основу исследования составили научные положения о диалектическом характере социальных отношений, о развитии и формировании личности в деятельности и общении (К. А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин); философские и психологические теории развития личности (Б.Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. В. Петровский, А. С. Рубинштейн); положения отечественной психологии и педагогики о закономерностях формирования потребностей, интересов, мотивов, целей, установок и ценностных ориентаций (И.С. Кон, Д.Н. Узнадзе, и др.); о роли самосознания в развитии личности (Б.В. Зейгарник, В.П. Зинченко, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, И. С. Кон, В. Н. Мясищев, В. В. Столин, Е. В. Шорохова).

Методы исследования.

Для реализации поставленных задач был использован комплекс научных методов, объединенных в рамках констатирующего и формирующего экспериментов. Основные методы: анкетирование, наблюдение, изучение документов, беседа, экспертный опрос, тестирование, метод последовательной динамической оценки ситуации (МПДО), "Методика изучения ценностных ориентаций" М. Рокича, "Методика изучения самоотношения", анализ результатов деятельности. Обработка результатов исследования проводилась на ПЭВМ "Intel Pentium-160" методами математической статистики, включающими корреляционный и дисперсионный анализы, реализованные в программах "Statistika-5", "Exel-7".

Эмпирическая база исследования. Выборочную совокупность исследования составили молодые учителя общеобразовательных школ №115, 172, 680, 818, 824, 827, 1519, 1744 Северо-Западного учебного округа г. Москвы (72 чел.) и 76 студентов, проходящих преддипломную практику в школах округа. Общая численность охваченных исследованием составила 148 человек.

Надежность и достоверность исследования обеспечивалась исходными методологическими принципами, теоретической обоснованностью, разнообразием и надежностью использованных методов, репрезентативностью выборки, математической обработкой полученных данных с использованием пакета компьютерных программ статистического анализа.

Основные научные результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна.

1. Выделены психологические условия, влияющие на становление профессионального самосознания молодого педагога, к которым относятся затруднения в профессиональной деятельности педагога (внешние условия) и рефлексивные процессы как механизмы снятия затруднений в профессиональной деятельности (внутренние условия).

2. Установлено психологическое содержание ситуаций затруднения в педагогической деятельности молодого учителя, проявляющихся в количественных и качественных характеристиках. К количественным характеристикам относится накопление неопределенности в сферах профессиональной деятельности, к качественным - смена зон локализации неопределенности в сферах профессиональной деятельности.

3. Обосновано, что изучение рефлексивных процессов при разрешении ситуаций затруднения в профессиональной деятельности молодого учителя раскрывает динамику преобразования отношения "человек-профессия" в профессиональное самосознание. Условиями, обеспечивающими данный процесс, являются: неопределенность в операционной, мотивационной и смысловой сферах педагогической деятельности, выбор способов снятия

внутренней конфликтности, оценка педагогом своих достижений в профессиональной деятельности, степень ригидности "Я-концепции", готовность к самоизменению, самосовершенствованию.

4. Эмпирически установлена взаимосвязь между механизмами снятия внутренней конфликтности и выбором стратегии в профессиональной деятельности молодого учителя.

5. Предложена оригинальная методика рефлексивного практикума, способствующая: а) оптимизации процесса адаптации к профессиональной деятельности; б) развитию рефлексивных, социально-перцептивных, индивидуально-дифференциальных, социально-психологических и коммуникативных умений; в) формированию творческого "Я" молодого учителя; г) осуществлению "модельной" функции рефлексивной регуляции профессиональной деятельности в социально-психологической и педагогической системе "молодой учитель - ученический коллектив - школьник"; д) выработке алгоритмов продуктивного решения рефлексивных, когнитивных, социально-перцептивных, социально-психологических и других задач, обуславливающих продуктивное становление профессионального самосознания молодого учителя.

6. Доказательно представлено, что в процессе становления профессионального самосознания молодого учителя особое значение приобретают рефлексивные механизмы, которые выступают базовыми в процессе трансформации отношения "человек-профессия" в профессиональное самосознание и обеспечивают преодоление субъектом деятельности затруднений в профессиональной деятельности. Центральным звеном данных механизмов выступает инновация принципов конструктивного преодоления противоречий через осмысление целостным "Я" ситуации затруднения и самого себя в ней, тем самым подчеркивается, что снятие противоречия в отношении "человек - профессия" происходит за счет встречного преобразования ситуации затруднения и "Я" субъекта деятельности.

7. Установлено, что основными формами проведения коррекционной работы по преодолению ситуаций затруднения в профессиональной деятельности молодого учителя выступают объединенные в единый методический комплекс: рефлексивный практикум (РП) как средство развития обучаемых по преодолению затруднений; ролевые и ситуационные игры, анализ практических ситуаций, а также включенные в структуру методического комплекса учебные занятия (лекции, посещение открытых занятий, обсуждение передового педагогического опыта), направленные на выработку у участников эксперимента модельных представлений о педагогическом процессе, на актуализацию рефлексии относительно прошлого опыта, собственного уровня подготовки и оценки своего адекватного представления о профессиональной деятельности педагога. Основными условиями, обеспечивающими действенность применяемых процедур, являлись: достаточно полная информационная база затруднений в профессиональной деятельности; представление внешнего образца успешных действий; адекватность применяемых психолого-педагогических технологий; активность обучаемых; моделирование ситуаций, релевантных профессиональной деятельности; многопозиционность коммуникативного процесса, включение рефлексивных процедур процессуального и результативного характера.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

- содержание процесса становления профессионального самосознания и его особенности на адаптационном этапе профессионализации личности могут быть использованы для совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров в системе вузовского и послевузовского образования, а также психологами в практике индивидуального консультирования для составления конкретных рекомендаций педагогам;

- разработанный рефлексивный практикум (РП) может использоваться психологами для психологического сопровождения процесса адаптации молодых учителей.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись как в ходе формирующего эксперимента, так и непосредственно в профессиональной деятельности педагогов-психологов школ Северо-Западного учебного округа (СЗУО) г. Москвы. Результаты исследования обсуждались на учебно-методических сборах школьных психологов, семинарах работников отделов образования г. Москвы.

Основные положения и результаты исследования апробированы автором на: заседании методического совета директоров школ СЗУО г. Москвы, совещании педагогов-психологов в Окружном методическом центре СЗУО, семинаре работников образования СЗУО по проблемам организации работы с молодыми специалистами, конференции Межрегионального центра социально-психологической адаптации детей и подростков г. Москвы.

Результаты исследований были использованы при проведении занятий с учителями на факультете переподготовки Московского института повышения квалификации работников образования.

Положения, выносимые на защиту:

Становление профессионального самосознания молодого учителя в период его адаптации к профессиональной деятельности - это процесс, в основе которого лежит снятие противоречия в системе "человек-профессия". Содержанием данного процесса является разрешение ситуации затруднений с высоким уровнем неопределенности в профессиональной деятельности за счет рефлексивных процессов, которые обеспечивают: актуализацию структур "Я" при вхождении в ситуацию затруднения; исчерпание актуализированных стереотипов опыта и шаблонов действий в ситуации затруднения; дискредитацию стереотипов, шаблонов в контексте обнаруженных субъектом противоречий; открытие новых принципов конструктивного преодоления этих противоречий с последующей их практической реализацией. Результатом данного процесса выступают новообразования:

- в когнитивной сфере профессионального самосознания - осознание педагогом ценностных ориентаций в рамках профессии, мотивов и целей,

предметов, способов, средств, знаний, умений, навыков по достижению целей педагогической деятельности, вхождение в ролевую структуру профессиональной группы, принятие себя как представителя данной профессиональной группы, становление способов профессиональной самореализации, самосовершенствования, саморегуляции;

- в аффективной сфере - изменение самоотношения к себе как к представителю данной профессиональной группы;

- в поведенческой - удовлетворенность педагога собой и своей профессиональной деятельностью.

Становление профессионального самосознания рассматривается с момента установления отношения "человек - конкретная профессия" на эмоционально-ценностном уровне при формировании профессиональных намерений и соотнесения их с представлениями о собственных возможностях. В период профессионального образования формируются операционная, мотивационная, смысловая компоненты профессиональной деятельности. В противоречие с ними вступают эмоционально насыщенный образ профессии и нормативно ограничивающие личность требования к профессии. По окончании обучения профессиональное самосознание представляет собой идеальную модель отношения человека к профессии. В адаптационный период ведущим противоречием является столкновение идеальной и реальной моделей профессиональной деятельности.

Становление профессионального самосознания молодого учителя проходит несколько этапов. На первом этапе уточняется, детализируются когнитивная, аффективная, поведенческая компоненты модели отношения человека к профессии. На втором этапе взаимодействие составляющих профессионального самосознания приобретает системный характер. По окончании адаптационного периода профессиональное самосознание отражает реальное отношение человека к профессии. Процесс обретения целостности профессионального самосознания детерминирован уровнем развития рефлексии как базового механизма профессионального саморазвития.

Основными психологическими условиями, обеспечивающими становление профессионального самосознания молодого учителя, являются:

- ситуации затруднения в профессиональной деятельности, в основе которых лежит неопределенность в операционной (некомпетентность, отсутствие опыта), мотивационной (нежелание действовать) и смысловой (потеря или отсутствие перспективы) сферах;
- выбор способов снятия внутренней конфликтности в ситуациях затруднения;
- оценка педагогом своих достижений в профессиональной деятельности;
- степень ригидности Я -концепции;
- готовность к самоизменению, профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию.

Главными принципами методики рефлексивного практикума, основанной на моделировании ситуаций затруднения в профессиональной деятельности педагога и актуализации рефлексивных процессов, являются: включение личностных компонентов в процесс становления профессионального самосознания, развитие и совершенствование приемов и способов саморегуляции в профессиональной деятельности, использование педагогами индивидуальной самодиагностики.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

II. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

В работе отмечается, что в зарубежной и отечественной психологии накоплен достаточный опыт в исследовании проблем самосознания. Значительный вклад в теоретическое исследование самосознания внес С.Л. Рубинштейн. В своих работах он раскрывает соотношение сознания и самосознания, выделяет личность как субъект и объект самосознания. Эти положения были уточнены в исследованиях Л. И. Божович, И. И. Чесноковой, А. В. Захаровой, В. В. Столина, И. С. Кона, Е. В. Шороховой, В.Ф. Петренко,

А.Г. Шмелева. В них рассматриваются различные аспекты самосознания: его онтогенез, структуры, функции, возможности и закономерности формирования.

Установлено влияние самосознания на деятельность, общение, развитие человека.

Структуры самосознания выполняют мотивирующие функции, которые различаются по своему происхождению; мотивирующим эффектом обладает чувство собственного достоинства и самоуважения, требующее своего поддержания с помощью реальной профессиональной деятельности.

Структуры самосознания участвуют в процессе профессионального целеполагания, то есть в подборе таких целей, служащих достижению мотива, которые согласуются с "Я-образом" в целом, с представлением о своих возможностях, правах, обязанностях.

Самосознание в его когнитивной и эмоциональной форме детерминирует отношения в профессиональной среде, а также стиль и характер общения с окружающими.

Самосознание в форме самопознания и самоотношения влияет на развитие тех или иных черт и, следовательно, на развитие личности в целом.

Самосознание служит формой самоконтроля в самых различных деятельностных формах проявления человека.

Данные положения нашли свое отражение в сложившихся подходах к изучению профессионального самосознания молодого учителя. Как показывает анализ литературы, практически каждый из исследователей педагогической деятельности в той или иной степени обращался к проблеме профессионального самосознания (В. В. Анисимов, Н. А. Аминов, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А. И. Липкина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Б. Орлов, Т.С.Полякова, А. А. Реан, В. И. Слободчиков). Вместе с тем в последние годы появилось немало работ, посвященных непосредственно профессиональному самосознанию молодого учителя (О.С. Анисимов, Е. М. Боброва, И. В. Вачков, Е. Ю. Пряжников, С. П. Саврасов).

Особую значимость для настоящего исследования представляют работы, описывающие становление профессионального самосознания как целостный, непрерывный процесс. В работах Л. М. Митиной подчеркивается, что структура профессионального самосознания учителя в общих чертах совпадает со структурой самосознания личности и представляет собой взаимоперекрещивающееся и взаимодополняющее соединение трех подструктур: когнитивной, аффективной, поведенческой. Однако в данном определении отсутствует системный признак профессионального самосознания (взаимодополнение и взаимоперекрещивание не отражают признак системы). Вместе с тем заслуживают внимания выводы из экспериментальных работ, проведенных в этом направлении. К ним можно отнести положение о том, что: уровень развития профессионального самосознания определяется соотношением когнитивной, эмоциональной и поведенческой компонент; низкий уровень развития профессионального самосознания характеризуется осознанием и самооценкой учителем лишь отдельных свойств и качеств, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, детерминирующий неконструктивную педагогическую деятельность; высокий уровень развития профессионального самосознания определяется целостным образом "Я", который интегрирован в общую систему ценностных ориентаций, связанных с осознанием учителем целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения.

В дальнейшем Л. М. Митина и О. В. Кузьменкова выделили внутриличностные противоречия учителей, которые лежат в основании развития профессионального самосознания, определили условия успешного разрешения внутриличностных противоречий учителей. К ним относятся: развитые рефлексивные навыки, принятие ценности самоактуализации, стремление к самоуважению, относительная независимость от внешнего влияния, отсутствие агрессии в поведении.

В рамках психолого-акмеологических исследований широкое распространение получили взгляды А. К. Марковой на проблему профессионального самосознания учителя. В своих исследованиях она определяет профессиональное самосознание как комплекс представлений человека о себе, как систему отношений и установок к себе как к профессионалу. Но отмечается, что достаточно спорным представляется выделение профессионального самосознания как составной части операциональной сферы профессиональной деятельности. Конкретизируя предмет исследования относительно педагогической деятельности, Маркова обосновывает следующую структуру профессионального самосознания учителя: осознание учителем норм, правил, модели педагогической деятельности, формирование профессионального кредо, концепции учительского труда; соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном, идентификация; оценка себя другими профессионально референтными людьми, самооценка, в которой выделяются а) когнитивный аспект, осознание себя, своей профессиональной деятельности; б) эмоциональный аспект. Оптимальной структура самооценки учителя является тогда, когда охватывает минимальные различия между актуальной и рефлексивной самооценкой и максимальные различия между ретроспективной и актуальной, между актуальной и идеальной самооценкой.

Выводы из анализа теоретических и экспериментальных работ позволили определить профессиональное самосознание учителя как межсистемное взаимодействие трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой. Каждая подструктура профессионального самосознания имеет специфические характеристики, обуславливающие саморазвитие и самоактуализацию личности в профессиональной деятельности.

Когнитивная подструктура обеспечивает осознание личностью себя:

- в системе педагогической деятельности;
- в системе межличностных отношений, определяемых профессиональной деятельностью;

- в системе личностного развития. Личностная компонента ответственна за осмысление себя в ситуациях, когда профессионально значимые личностные качества или их отсутствие выступают как преграда на пути собственной активности или, наоборот, как условие, облегчающее деятельностьную самореализацию. Когнитивная подструктура играет ведущую роль в профессиональном самосознании.

В аффективной подструктуре выделяют два уровня: глобальное и дифференциальное самоотношение, то есть интегральное чувство «за» или «против» собственного "Я" и более специфическое измерение: самоуважение, самоинтерес, ожидаемое отношение других.

Подструктура самоотношения тесным образом связана с поведенческой подструктурой, основным психологическим механизмом которой является удовлетворенность личности собой и своей профессиональной деятельностью. При этом под удовлетворенностью понимается соотношение между мотивационной сферой личности и возможностью успеха деятельности по реализации ведущих мотивов.

Вместе с тем названные составляющие структуры профессионального самосознания существуют, с одной стороны, достаточно автономно и представляют собой развивающиеся подсистемы профессиональной деятельности, а с другой - находятся в тесной взаимосвязи, взаимообуславливают и дополняют друг друга.

Для уточнения сущностных особенностей профессионального самосознания молодого учителя в диссертационном исследовании был произведен психологический анализ профессиональной деятельности учителя на этапе адаптации. Профессиональная адаптация определяется как этап профессионального развития личности, характеризующийся овладением учителем ценностными ориентациями в рамках данной профессии, осознанием мотивов и целей в ней, вхождением в ролевую структуру профессиональной группы; принятием всех компонентов профессиональной деятельности: ее задач, предмета, способов, результатов труда, условий в рамках данной

профессии. Психологический анализ деятельности осуществлялся на основе системного подхода к изучаемым психологическим явлениям, выявления качеств личности, влияющих на способность наиболее эффективно выполнять функции профессиональной деятельности. Программа анализа профессиональной деятельности педагога включала в себя общее изучение деятельности (предмет деятельности) и психологический анализ деятельности (мотив, цель, смыслы, техники, операции). Обобщение результатов позволило выделить следующие группы особенностей деятельности педагога на этапе профессиональной адаптации.

Особенности операционной сферы профессиональной деятельности: прямой перенос способов, приемов, педагогических технологий, приобретенных в вузе, на практическую деятельность, стремление использовать стереотипные обучающие технологии; ориентация на исполнительный характер профессиональной деятельности, стремление следовать готовым методическим рекомендациям; преобладание репродуктивных, адаптивно-приспособительных приемов труда над творческими; недостаточный объем профессиональных и психологических знаний о труде; в профессиональном обучении воспроизведение приемов и навыков, полученных во время подготовки в вузе; недостаточно развитое профессиональное мышление; низкая результативность и эффективность педагогического труда; высокая психологическая цена результатов педагогической деятельности; преобладание акцента на внешние, формальные стороны педагогической деятельности; недостаточное владение этическими нормами профессии педагога.

Особенности мотивационной сферы профессиональной деятельности: недостаточная развитость мотивационной сферы; присутствие отдельных мотивов, ориентированных на экономическую результативность профессиональной деятельности; доминирование мотивов, внешних по отношению к профессии (льготы, престиж и т.д.) над внутренними (интерес к содержанию труда); наличие неустойчивых, неупорядоченных, разнонаправленных мотивов профессиональной деятельности; неадекватность

мотивационной сферы фактическому содержанию труда, постановка нереальных целей в профессиональной деятельности педагога; немотивированное, спонтанное профессиональное поведение.

Особенности смысловой сферы профессиональной деятельности: невыраженность планов профессионального развития; эпизодически возобновляющееся профессиональное самоопределение; снижение значимости профессиональной деятельности педагога для себя; отсутствие или неразвитость профессиональной педагогической позиции.

Выявленные психологические особенности профессиональной деятельности молодого учителя обосновывают следующие сущностные характеристики профессионального самосознания.

Профессиональное самосознание молодого учителя как процесс разворачивается в период смены ведущей учебной деятельности на профессиональную - педагогическую. Результатом этого процесса выступают необратимые изменения в операционной, мотивационной и смысловой сферах профессиональной деятельности.

По направленности данный процесс ориентирован на продуцирование адаптивных моделей профессионального поведения учителя, в основе которых лежит принятие и выполнение социальных требований, ожиданий и норм.

По адекватности профессиональное самосознание характеризуется рассогласованностью между когнитивной, аффективной и поведенческой подструктурами, высокой вероятностью включения механизмов психологической защиты, невротического развития личности в период адаптации к профессиональной деятельности.

Становление профессионального самосознания в адаптационный период проходит четыре этапа. На первом этапе в процессе профессионального обучения происходит формирование когнитивной, аффективной и поведенческой компонент профессионального самосознания. Вместе с тем на этапе обучения профессиональное самосознание выступает как модель отношения человека к профессии.

На втором этапе, при вхождении в профессиональную деятельность, происходит изменение составляющих профессионального самосознания молодого учителя. Под воздействием реальной педагогической деятельности составляющие профессионального самосознания начинают отражать действительное отношение молодого педагога к профессии.

На третьем этапе закладывается основа межсистемного взаимодействия компонент профессионального самосознания, которое начинает приобретать целостные черты.

На четвертом этапе завершается процесс обретения профессиональным самосознанием целостности. Итогом данного этапа выступают профессиональные позиции, которые занимает педагог по окончании адаптационного периода. В настоящем исследовании профессиональная позиция - сложившееся отношение к выбранной профессии. Выделены следующие профессиональные позиции - активная, пассивная, позиция избегания.

Теоретический анализ развития профессионального самосознания в контексте профессионального становления позволил выделить **две группы психологических условий**: затруднения в профессиональной деятельности педагога, которые являются внешними условиями, и рефлексивные процессы как механизмы снятия затруднений в профессиональной деятельности, которые становятся внутренними условиями.

Затруднения в профессиональной деятельности выявляют противоречие "человек-профессия". Одним из важнейших признаков затруднений является неопределенность, которая может быть локализована в операционной (некомпетентность), мотивационной (нежелание действовать), смысловой (потеря перспективы) сферах профессиональной деятельности.

Рефлексия в ситуациях затруднений выступает механизмом преобразования субъектом деятельности содержания своего самосознания и обеспечивает: актуализацию структур "Я" при вхождении в ситуацию затруднения, исчерпание актуализированных смыслов при апробировании

различных стереотипов опыта и шаблонов действия в ситуации затруднений, их (стереотипов, шаблонов) дискредитацию в контексте обнаруженных субъектом противоречий, открытие новых принципов конструктивного преодоления этих противоречий, реализацию заново обретенного смысла через последующую реорганизацию личного опыта.

Данные положения послужили основанием для проведения констатирующего эксперимента.

При исследовании становления профессионального самосознания в условиях реальной профессиональной деятельности были обобщены трудные ситуации на адаптационном этапе (таблица 1).

Таблица 1

№	Трудные ситуации в профессиональной деятельности молодого учителя.
1.	Отсутствие навыков в общении с трудными подростками.
2.	Не хватает специальных знаний по психолого-педагогическим технологиям.
3.	Недостаточное взаимодействие между педагогами.
4.	Нет достаточного опыта в общении в педагогическом коллективе.
5.	Отсутствие желания работать по специальности.
6.	Загруженность другими поручениями.
7.	Субъективность в оценке деятельности молодого преподавателя.

В соответствии с этапами становления профессионального самосознания среди молодых педагогов были выделены соответствующие группы. Используя "Метод последовательной динамической оценки" (МПДО), автором были определены области локализации неопределенности в профессиональной деятельности педагога. Результаты исследования показали, что для учителей 1-й группы ситуации затруднения являются следствием локализации неопределенности в операционной сфере педагогической деятельности. Это связано с тем, что в ходе преддипломной практики и стажировки предпринимаются активные попытки реализовать сформировавшуюся в вузе модель отношения "человек-профессия". Вместе с тем эпизодичность в

выполнении педагогических функций, профессиональный статус стажера, неполная профессиональная ответственность за результаты деятельности приводят только к фрагментарному изменению операционной сферы профессиональной деятельности.

Для учителей 2-й группы характерны практические действия, направленные на реализацию сложившейся модели отношения "человек-профессия". В этой группе отмечено - неопределенность локализуется во всех сферах профессиональной деятельности. Это интерпретируется следующим образом: в педагогической деятельности учитель исходит из модели, которая сложилась в период обучения в вузе. Однако несоответствие между реальными требованиями деятельности и модельными приводит к возникновению преграды на пути личной активности педагога. В дальнейшем невозможность в реализации приводит к возникновению неопределенности в мотивационной и смысловой сферах профессиональной деятельности.

В 3-й группе учителей неопределенность локализуется во всех сферах профессиональной деятельности. Вместе с тем, результаты исследования показывают, что ведущими сферами являются мотивационная и смысловая.

Для учителей 4-й группы установлено, что общий уровень неопределенности по сравнению с 2-й и 3-й группами учителей снижен. Это означает, что на данном этапе адаптационного периода установились механизмы профессиональной саморегуляции, выбраны стратегии в профессиональной деятельности.

Дальнейшее исследование становления профессионального самосознания проводилось с учетом полученных данных по методикам "Исследование самоотношения" и "Методика изучения ценностных ориентаций". В результате исследования были изучены и проанализированы корреляционные связи между отдельными и общими показателями становления профессионального самосознания молодого учителя.

Для учителей первой группы этот этап характерен тем, что сложившаяся модель опробуется в реальных условиях профессиональной деятельности. Корреляционный анализ между переменными методик "Исследования самоотношения" и МПДО позволил установить прямую взаимосвязь между операционной сферой профессиональной деятельности и показателями "Самоуверенность", "Саморуководство", "Самопринятие", "Внутренняя конфликтность". Результаты, полученные по методике изучения ценностных ориентаций, показывают, что по сравнению с другими учителя данной группы в большинстве своем ставят цели в жизни, связанные с профессиональной реализацией, творчеством, профессионализмом, а в качестве средств достижения целей выбрали эффективность в делах, образованность, ответственность. Негативные поведенческие реакции большинство опрошенных связывают с трудностями в обучении в вузе.

Во второй группе учителей установлено: снижение показателей "Самоуверенность", "Самоценность", повышение по шкалам "Внутренняя конфликтность", "Самообвинение" (см. рис 1); взаимосвязь между областью локализации неопределенности в мотивационной сфере и переменными "Самоуверенность" ($r = -0,57$), "Самоценность" ($r = -0,49$), "Внутренняя конфликтность" ($r = 0,54$), "Самообвинение" ($r = 0,5$); проявление таких поведенческих характеристик, как негативное отношение к ученикам, негативное отношение к профессиональной деятельности, скудость репертуара рабочих действий; снижение ранга ценностей, основанных на профессиональной деятельности, профессионализме, профессиональной самореализации.

Динамика становления профессионального самосознания в этом случае представляется следующим образом. На первом этапе становления модель отношения "человек-профессия" представляет собой идеальное образование. Участие в профессиональной деятельности в качестве стажера вносит незначительную коррекцию в данную модель (это следует из анализа поведенческих реакций опрошенных). На втором этапе модель отношения

начинает реализовываться в условиях реальной педагогической деятельности. Первичные трудности фиксируются в операционной сфере - как отсутствие или недостаток средств реализации модели, что, естественно, вызывает неудовлетворенность в профессиональной деятельности и приводит к нарушению соотношения между мотивационной и смысловой сферами личности и возможностью достижения соответствующих результатов в профессиональной деятельности, что естественным образом сказывается на аффективной компоненте существующей модели отношения. Это приводит к снижению показателей "Самоуверенность", "Самоценность", повышению "Внутренней конфликтности" и "Самообвинения", а далее к изменению когнитивной подструктуры на уровнях осознания учителем себя: в системе педагогической деятельности; в системе, детерминированной этой деятельностью межличностных отношений; в системе личностного развития.

Стены

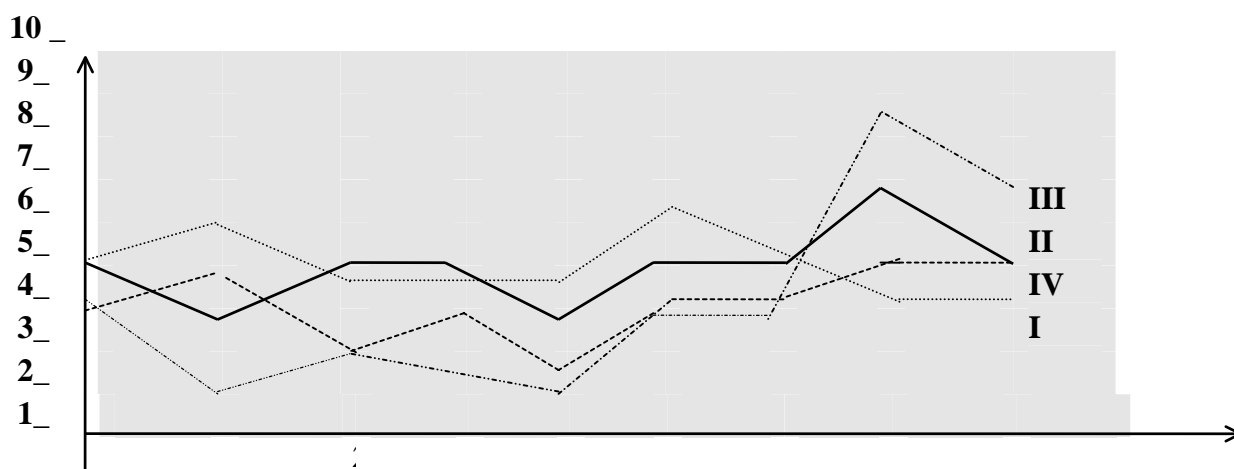


Рис. 1 Усредненные данные самооотношения молодых учителей

1. - Открытость; 2. - Самоуверенность; 3. - Саморуководство;
 4. - Отраженное самоотношение; 5. - Самоценность; 6. - Самопринятие;
 7. - Самопривязанность; 8. - Внутренняя конфликтность; 9. - Самообвинение.
 I - показатели для учителей 1-й группы
 II - показатели для учителей 2-й группы
 III - показатели для учителей 3-й группы
 IV - показатели для учителей 4-й группы

Для учителей третьей группы установлено снижение показателей "Самоуверенность", "Самоценность", "Отраженное самоотношение", "Самопривязанность"; повышение по шкалам "Внутренняя конфликтность",

"Самообвинение" (см. рис.1); дальнейшее снижение ранга ценностей, основанных на профессиональной деятельности, профессионализме, профессиональной самореализации; проявление поведенческих характеристик: негативное отношение к ученикам, к профессиональной деятельности, скудость репертуара рабочих действий; возникновение чувств апатии, безнадежности, раздражительности.

Выявлены следующие взаимосвязи между локализацией неопределенности в смысловой сфере профессиональной деятельности и показателями "Самоуверенность" ($r = -0,54$), "Самоценность" ($r = -0,55$), "Внутренняя конфликтность" ($r = 0,51$), "Самообвинение" ($r = 0,6$), "Отраженное самоотношение" ($r = -0,48$), "Самопривязанность" ($r = -0,52$), "Самопринятие" ($r = -0,5$).

В этих условиях особую значимость приобретает снятие внутренней конфликтности, как ведущий рефлексивный механизм, обеспечивающий межсистемное взаимодействие компонент профессионального самосознания. Снятие внутренней конфликтности представляется следующим образом.

При накоплении затруднений происходит актуализация смысловых структур модели отношения "человек-профессия"; невозможность снятия затруднений приводит к исчерпанию и дискредитации актуализированных смысловых структур. Их восстановление происходит в виде "достраивания" и "перестраивания" учителем своего "Я" с учетом требований реальной профессиональной деятельности.

Снятие внутренней конфликтности приводит к снижению показателей по шкалам "Внутренняя конфликтность", "Самообвинение", к повышению по шкалам "Самоуверенность", "Самоценность", "Отраженное самоотношение" (см. рис. 1 - данные учителей 4-й группы), к восстановлению ценностных ориентаций, связанных с профессиональной деятельностью. Результатом данного процесса выступают перестройка "Я" субъектом деятельности и становление средств и способов профессиональной саморегуляции, в основании которой лежит механизм снятия внутренней конфликтности.

Вместе с тем в результате исследования установлена взаимосвязь между механизмами снятия внутренней конфликтности и выбором стратегии в профессиональной деятельности.

Для педагогов, ориентирующихся на активную позицию, характерен следующий механизм снятия внутренней конфликтности. Снятие накопленного конфликтного потенциала в ситуации затруднения происходит как момент переосмысления профессионального и личного опыта, что приводит к изменению "Я" субъекта деятельности через такие составляющие "Я", как "Отраженное самоотношение", "Самоуверенность", "Самоценность". Будучи опосредованной данными компонентами "Я", ситуация в данном случае рассматривается как поле возможностей для реализации своего "Я". Тогда разрешение затруднений направлено на подкрепление положительного отношения к себе, самооценки, ценности "Я" для себя и других.

Психологическими условиями становления профессионального самосознания учителей, ориентирующихся на активную позицию, являются: способ разрешения внутренней конфликтности, направленный на "Я" субъекта деятельности; устойчивость "Я", а вместе с тем и готовность изменения "Я" под воздействием ситуаций в профессиональной деятельности; обратная связь, обеспечивающая адекватную самооценку "Я" субъекта деятельности.

Для учителей, ориентирующихся на пассивную позицию, характерен следующий подход. В случае затруднений в профессиональной деятельности основные усилия направляются, в первую очередь, на поддержание устойчивости своего "Я", то есть рефлексировается только та часть ситуации, которая несет потенциальную угрозу самооценности, самодостаточности. В этих рамках субъект готов изменяться и перестраиваться. Как только ситуация выходит за эти границы, предпринимаются попытки приспособить ситуацию к себе, при невозможности изменить ее включаются механизмы психологической защиты.

Психологическими условиями становления профессионального самосознания учителей, ориентирующихся на пассивную позицию, являются:

локализация неопределенности - преимущественно в мотивационной сфере профессиональной деятельности; преобладание в механизмах профессиональной саморегуляции элементов психологической защиты; ориентация в большей степени на сохранение своего "Я" при разрешении конфликтной ситуации; ригидность "Я", неготовность к изменениям под воздействием профессиональной деятельности; завышенная самооценка, ориентация в деятельности на поддержание самооценки.

В результате экспертного оценивания, обобщения характеристик, данных молодым учителям, определена группа учителей, ориентирующихся на позицию избегания. В основе позиции избегания лежат механизмы психологической защиты своего "Я". Эти процессы подобны механизму снятия конфликтности для учителей, ориентированных на пассивную позицию. Однако неопределенность в смысловой сфере как бы сужает пространство профессиональной деятельности непосредственно до тех ситуаций затруднения, в основе которых лежит неопределенность. Повышенные результаты по шкалам "Самопривязанность", "Самоценность" дают основания предполагать высокую ригидность "Я" субъекта деятельности, неадекватно завышенную самооценку, что приводит к нежеланию изменяться под воздействием профессиональной деятельности и ориентации в ней исключительно на поддержание собственной самооценки, что, в свою очередь, и является психологическими условиями становления профессионального самосознания учителя, ориентирующегося на позицию избегания в профессиональной деятельности.

Полученные результаты констатирующего эксперимента легли в основу планирования и проведения мониторинга в системе профессионального становления молодого учителя. Мониторинг выступает инструментом отслеживания изменения структур профессионального самосознания учителя, их взаимосвязи с уровнем овладения педагогической деятельностью, определения специфически слабых и сильных мест в их функционировании. Постоянный контроль за этими процессами позволяет эффективно влиять на

становление профессионального самосознания, тем самым предупреждать трудности и проблемы, связанные со спецификой адаптационного периода.

Мониторинг предполагал не просто учет и фиксацию текущих процессов, а использование их в качестве основы для проведения коррекционных мероприятий. При проведении мониторинга особое внимание уделялось процессуальным характеристикам профессиональной деятельности. Мониторинг осуществлялся двумя способами. Первую группу составляют способы сбора информации и регистрации выделенных переменных. Во вторую группу входят способы коррекционного воздействия на "Я - профессиональное" учителя, которые могут иметь групповые и индивидуальные формы.

В качестве диагностических средств были использованы "Метод последовательной динамической оценки", экспертная оценка профессиональной деятельности молодого учителя и анализ документов. На основе полученных данных составлялась комплексная оценка профессиональной деятельности молодого учителя. В ходе проведенного исследования выработана наиболее оптимальная структура оценки, которая включает два модуля. Первый модуль - профессиональный. Он состоит из нормативного и административного блоков. Определение оценки педагога производится 1 раз в неделю. Вторым модулем составляют социально-психологический и экспертный блоки. По его показателям молодой учитель оценивается 1 раз в месяц.

Как показывает опыт применения комплексной оценки в системе мониторинга, предложенный вариант позволяет оперативно снимать изменения в отношении "человек-профессия", определять степень влияния педагогической деятельности на уровень развития профессионального самосознания молодого учителя. Важным аспектом оценивания является многопозиционность (оценивание педагогической деятельности, личности учителя производится со стороны всех субъектов педагогического процесса), что позволило сделать оценку максимально объективной.

Полученные в ходе мониторинга данные использовались для проведения коррекционной работы с молодыми педагогами. Предполагалось, что на процесс становления профессионального самосознания можно эффективно влиять за счет использования определенной системы рефлексивных средств, направленных на коррекцию или изменение психологических механизмов преодоления учителем трудных ситуаций в профессиональной деятельности.

В эксперименте принимали участие три группы: 2 группы молодых учителей и одна группа студентов педагогических вузов, проходящих преддипломную практику.

Процедура входного контроля предполагала сравнение данных, полученных по методике «Исследование самоотношения», самоотчетов, степени удовлетворенности характером обучения. Кроме того, в экспериментальной группе при помощи экспертов оценивались действия участников по преодолению ситуаций затруднения в профессиональной деятельности.

Результаты эксперимента свидетельствуют о значимых положительных изменениях в экспериментальной группе по большинству показателей в сравнении с результатами входного тестирования, а также с результатами участников контрольной группы.

Значительные различия (проверены по t - критерию для уровня $p < 0,01$) характеризуют группы участников эксперимента в плане личной удовлетворенности характером обучения и достигнутыми результатами (средние оценки : ЭГ - 5,21; КГ - 3,83). Особую значимость, по оценкам участников экспериментальной группы, для них имела возможность общения с высокопрофессиональными педагогами, а также самостоятельные действия в ситуациях затруднения в профессиональной деятельности.

В заключении подведены общие итоги диссертационной работы. Проведенное исследование подтвердило гипотезы исследования.

В диссертации предложен ряд практических мероприятий по совершенствованию процесса становления профессионального самосознания молодого учителя в процессе адаптации к педагогической деятельности. Достижению данной задачи должно способствовать целенаправленное изменение форм работы школьного психолога с молодыми учителями в ходе профессиональной адаптации, сочетающее оптимальное соотношение теоретической и технологической компонент. Важными условиями, обеспечивающими эффективное становление профессионального самосознания, являются: использование в деятельности школьного психолога активных форм психологической поддержки педагогов; обеспечение достаточно полной информационной основы деятельности, предполагающей создание профессионально насыщенной среды; расширение форм контроля и

показателей, характеризующих уровень развития профессионального самосознания педагогов и его динамику.

Перспективами дальнейшего исследования могли бы стать проблемы становления профессионального сознания специалиста в условиях многоуровневой профессиональной подготовки, характеризуемой рядом специфических особенностей: уровневой структурой стоящей перед личностью социальной задачи освоения избранной специальности; отсутствием экспериментальных акмеограмм и психограмм, чередованием критических и стабильных периодов профессионального развития личности. Первые, как правило, связаны с переходом от одного профессионального образования к другому, а вторые - с процессами общего психического и личностного развития, происходящими во временных границах того или иного уровня (ступени) профессиональной подготовки.

III. ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

1. Рефлексивный практикум как средство обеспечения становления профессионального самосознания молодого учителя. - М., 1997. 1,5 п.л.
2. Выявления затруднений в профессиональной деятельности молодого учителя.- М., 1998. 1 п.л.
3. Развитие профессионально-значимых качеств молодого учителя. Методические рекомендации. - М., 1998. 1 п.л.